

# 课程责任的践行层次与评价机制建构

黄丽丽

宣城职业技术学院 安徽 宣城 242000

**【摘要】**：实行国家、地方、学校三级课程管理带来课程责任主体范围的扩大，国家不再一枝独秀地展示在课程“舞台”中央。在课程共同体中，国家在把握方向中开展顶层设计；政府、教育行政部门、学者以及学校在搭建桥梁中进行上传下达；而微观层面的教师、学生在具体实践中落实课程责任。在现实中，为保障、监督课程责任如期履行、落实到位，构建课程责任的评价机制是必要且重要的，其包涵评价主体与评价对象的对话机制，评价内容与评价方法的联动机制，以及评价形式与评价功能的联合机制。课程责任主体在践行自身责任时，会提升个人的能力，彰显个人的道德水平，促进课程这一学科领域本身的发展，此时，课程责任的重要性也就不言而喻了。

**【关键词】**：课程责任；践行层次；评价机制

DOI:10.12417/2705-1358.26.08.037

## 1 课程责任的践行层次

课程责任的主体对象主要包括国家、政府、教育行政部门，以及学者、学校、教师、学生，他们共同创建了课程共同体。所谓课程共同体，就是以课程理解为联结的纽带，将学校教师联合起来形成团队组织，通过团队的相互协作、课程实践和反思对话来提升专业发展水平，解决课程实施中的实际问题。<sup>[1]</sup> 本文借鉴此观点，将课程共同体中的主体延伸为课程责任的主体对象，通过合作、对话、反思等途径落实课程责任，并推动课程这一领域的发展。不同的责任主体在践行责任时，会有不同的责任表现与实践内容，这也就带来践行层次的差异性。

### 1.1 宏观层面：在把握方向中开展顶层设计

国家课程有广义和狭义之分。从广义上来说，指国家有关部门制定和颁布的各种课程政策，比如教育部制定、颁布的课程管理与开发政策、课程方案，各类课程的比例和范围，教材编写、审查和选用制度等。从狭义上来说，国家课程是指国家委托有关部门或机构制定的基础教育的基础课程或称核心课程的课程标准或大纲。无论广义的国家课程还是狭义的国家课程，都集中体现了国家的意志，是决定一个国家基础教育质量的主要因素，因此，国家课程具有统一规定性和强制性。国家课程的责任主要是制定相关的政策与制度，明确核心价值观，倡导主流思想，统编教材。

### 1.2 中观层面：在搭建桥梁中进行上传下达

政府是课程决策和课程管理的最高机构，行使国家课程意

志的表达功能；教育行政机构是政府的专门教育执行机构，行使国家课程意志的执行功能，包括中央教育行政机构和地方教育行政机构，二者都是“国家性质的社会组织，为国家权力所支持”。<sup>[2]</sup> 政府接受国家的课程计划与方案，通过会议等形式把国家所决定的、所制定的课程计划与政策传递给教育行政部门抑或学校，表达国家课程意志。政府清楚地且正确地表达国家的课程部署与战略，保证了国家课程发展方向与发展道路的准确性。教育行政部门作为国家课程意志的执行者之一，践行着国家的课程意志，实现着国家制定的课程政策、计划、方案，并组织学校、专家学者积极落实应当肩负的课程责任。作为中观层面的政府与教育行政部门，还需要努力发展地方课程，在确保国家课程方向不偏离的情况下，挖掘本地特有的文化，开发出具有本土化的地方课程。

学者拥有一种研究者的身份，一方面，他们结合个人的理论知识与实践经验，为国家课程的管理与开发贡献个人的智慧与力量，这体现在教材的编写、课程方案制定等方面。另一方面，他们主要通过调研的路径来获取实践经验，在学校教育中观察、思考教学活动，并把现有的课程问题反馈给国家，完善相关的课程政策。此外，也会利用写论文、发表观点等形式将发现的课程问题向社会呈现、阐述，并提出个人的见解与建议，以此帮助课程问题的解决。除此之外，专家学者需要加强与学校的合作与交流，帮助学校纠正错误的课程认识与实施行为，树立正确的课程观。同时，专家学者需要参与校本教研、开发学校课程的活动中。

作者简介：黄丽丽（1994年9月），女，汉族，安徽马鞍山人，助教，研究生，宣城职业技术学院，思想政治教育、教育学。

学校是联结教育行政部门与教师个人之间的纽带。首先,学校需要将政府、教育行政部门所部署的课程要求与规定传达给本校的教师与其他工作人员,以便教师与其他工作人员在落实课程责任时,有明确的指导与方向,这是一线教师以及相关工作人员课程实施具有适切性、恰当性的保障。其次,学校面对自身被赋予的课程责任,学校应当自觉履行,在地方课程的开发与发展中,不仅需要乐于思考,并且需要勇于提出个人的想法与建议,为地方课程的发展贡献力量,同时,应当有力地、积极地开发本校课程,结合本地特有文化、特有资源的同时,更要考虑本校学生的内心需求,鼓励教师投身于学校课程开发过程中,最终建设具有特色的学校课程。

### 1.3 微观层面:在具体实践中落实课程责任

首先,教师是课程的实践者,教师作为一线教学工作者,与课程有着密切的联系,要将课程里面所包含的知识内容传授给学生,丰富、扩充学生已有的知识储备。此外,教师需要将课程里所倡导的核心价值观传递给学生,让学生确立正确的价值观念。其次,教师也是课程的思考者,教师在实践的过程中,也应当对课程进行思考,即对课程要有自己的理解与思考,如现有的课程标准与安排是否合理,是否适合学生的学习特点,是否适用于学生的年龄特点等等。最后,教师还是课程的开发者,为确保课程与教师的紧密联系、不脱离,在地方课程与学校课程的开发中,教师应该发挥课程开发的主体作用,在价值内涵不变的前提下,开发出既有本地特有的文化,也适合于学生的个性发展的课程。教师承担课程责任并做实做细做好,是其专业发展的必经之路,是学生发展的幸福之路。

在课程责任中,学生担当着反馈者的角色。学生是接受课程内容、价值观念的学习主体,具有切身的体验与感受,对此,学生在享受权利的同时,也需要肩负所应的课程责任。学生的课程责任主要体现在学生是课程实施情况的反馈者,这反馈中存在学生对教师课程实施情况的思考成分。具体来说,在学校教育中,学生作为课程的直接对象,接受着国家课程政策的安排,接受着教师所传授的课程知识,以及传递的价值理念等,他们是课程直接的受益者,直接对象的属性而使学生能够反馈课程政策计划或方案是否具有适切性,能够反馈教师课程责任践行的质量,即学生是否能够理解且愿意接受,是否满足学生现有的需求,这都需要学生做一个善于思考且留心的人,思考着学校教育中的课程方案与教师的实施情况,对此提出直观的感受与想法,以促进学校课程实施质量的提高与完善。

## 2 构建课程责任的评价机制

教育评价活动机制,则特指评价活动组织及运行过程的动态关联系统。<sup>[1]</sup>鉴于此,将努力构建课程责任的评价机制。

### 2.1 评价主体与评价对象的对话机制

构建课程责任的评价机制,首当应该审思的是评价主体,必须明确课程责任的评价主体,即谁来评价谁的问题,这对课程责任评价机制的构建具有关键性意义,只有使评价主体清晰化,进而才能开展一系列的评价活动,评价机制才算是完整的。除此之外,要打破评价主体与评价对象之间的隔阂,在互动与对话中,逐渐达成共识,构建评价主体与评价对象的对话机制。关于评价主体,可以采取异体课程评价与同体课程评价相结合的方式,首先,关于异体课程评价,指的是其他不同评价主体对某一被评价主体进行课程评价,异体课程评价需要评价主体了解被评价主体的课程责任,并有较多的直接接触,由此,政府与教育行政部门的课程责任评价一方面由国家所评定,另一方面由与此有联系的学校评价。针对学校课程责任履行情况的评价,主要由政府、教育行政部门,以及学校教师、学生、家长、学者为主体进行评价。关于学者的课程责任评价,则需要政府、教育行政部门、学校、教师四位课程责任主体开展评价活动,也可以让其所任职学校评价,如科研成果等。评价一线教师的课程责任是否到位、是否落实,既要有所在学校的评价,更要给予学生评价的机会,还要让家长参与对教师的评价中。学生作为微观层次的责任主体之一,其担任的课程责任主要由教师所评价。对家长的课程责任践行状况的评价,主要可以经过与家长有较多交流与沟通、接触的教师进行评价。其次,是同体评价,即同一类型的主体相互评价,如考察政府、地方性教育行政部门负担的课程责任是否落实,可以实行不同区域政府、教育行政部门相互评价的方式,对于学校课程责任实施情况的评价,可以采取同区域间不同学校之间的评价,此外,学者、教师、学生以及家长都可以通过学者与学者、师师、生生、家长与家长互评的途径开展课程责任的评价活动。

### 2.2 评价内容与评价方法的联动机制

为确保课程责任扎实着落,需要将评价内容制度化、评价方法清晰化,制定明确的课程责任评价内容,明确评价方法,以此为指标对不同课程责任主体进行考察与评价,由此弥补不足,完善实践措施,扎实推进各主体有效承担、履行自身的课程责任,推动课程的发展。第一,要确定课程评价的具体内容,由于课程责任涉及的主体较为广泛,且不同责任主体所履行的课程责任也具有差异性,因此可以根据不同责任主体所享受的课程权力进行评价,实现权责统一,正如有研究表明:“个人如果没有授予相当的权力,他是不可能去承担相应的责任的。要提高他们的责任感就要授予他们一定的权力”。<sup>[4]</sup>但大致可以按照思想层面、实践层面进行评价,即责任认知水平、责任感、责任意志、责任信念与责任行为,关于责任认知水平,可以考察责任主体是否具有正确的课程理念,关于责任感,主要从责任主体践行责任的积极性与参与度、完成效果等方面进

行评价,关于责任意志,则可以通过责任主体践行责任是否具有可持续性、持久性,还是处于“三天打鱼,两天晒网”的状态中,关于课程信念,可以经过访问、交谈等形式评价责任主体对自身课程责任是否有自己的判断、观点或者看法,除此之外,关于责任行为,它是责任认知、责任情感、责任意志以及责任信念在实践中的具体表现,具有可直观性、直接性的特征。在方法论上,既支持“量化研究”,也倡导“质性研究”,根据评价内容的特征采取适切的评价方法,对情感类、体验类的评价内容侧重于进行“质性研究”,而行为类的更多采取“量化研究”,如次数的累积、频率。不同的评价内容要求采用不同的评价方法,需要保障二者的适切性与契合性,构建评价内容与评价方法的联动机制。

### 2.3 评价形式与评价功能的联合机制

评价功能的实现在一定程度上决定着评价形式。为实现具有诊断、预测、导向、激励、指导等为特征的评价功能,突破评价功能只有评定作用,转变评价功能的单一性,提出,要实现过程性评价与结果性评价相结合的方式,对课程责任主体进

行多方面的评价,保证评价功能的多元性。过程性评价强调过程本身的价值,是在活动实施过程中,及时诊断出现的问题,有利于及时反馈信息,及时调整问题。对此,可以开展阶段性诊断,如在一年中进行3至5次的评价,每一次评价之后,需要向责任主体清楚地表达评价结果,并开展对话与互动,最终形成一致的评价结果,实现评价的预测、导向、指导等功能。结果性评价是对教学效果的达成结果进行恰当的评价方式,一般指的是在教学活动结束后为判断其效果而进行的评价,在结果性评价开展过程中,要依据责任内容着实评价不同责任主体完成预期责任的情况,指出所达标的与不足的地方,激励今后继续坚持和改善,逐渐将课程责任落实到位。从评价方式所寄托的形式来看,主要有口头语言、书面语言,如口头肯定与批评,访谈,书面语言包括考核表、调查表、观察记录、档案袋评价等方式。实施过程性评价与结果性评价相结合的评价方式,有利于帮助不同责任主体及时发现问题,并及时解决问题,不断提高自身责任的执行力,营造积极向上、踏踏实实的课程生态文化,在此基础上,形成评价形式与评价功能的联合机制,建立课程共同体,推动课程这一领域的发展。

### 参考文献:

- [1] 杨进红.课程共同体视域下的农村教师校本发展路径[J].中国成人教育,2016,16:125-128.
- [2] 陈孝彬.教育管理[M].北京:北京师范大学出版社,1999:150.
- [3] 史晓燕.教师教学质量评价机制探索[J].教育评论,2014(3):48-50.
- [4] 胡东芳.论加强课程权力表达能力的心要性[J].教育理论与实践,2002(4):31.